

Leu, Hans Rudolf

Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich

Diskurs 12 (2002) 2, S. 19-25



Quellenangabe/ Reference:

Leu, Hans Rudolf: Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich - In: Diskurs 12 (2002) 2, S. 19-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107021 - DOI: 10.25656/01:10702

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107021>

<https://doi.org/10.25656/01:10702>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

www.dji.de/diskurs

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

DISKURS

Thema

Kindheit und Bildung

Interview

- Familie und Arbeit – »die Zeitfalle«
Karin Jurczyk interviewt Arlie Russell Hochschild

Spektrum

- »Männer und Frauen sind gleichberechtigt«
- Informalisierung und Kontextualisierung
Technische Netze im Alltag der »Generation @«

Trends

- Disability Studies in Deutschland
Zur Formierung eines Diskurses

Kindheit und Bildung

Manfred Liebel/Jens Lipski

»Für das Leben lernen« – durch Standardisierung? 6

Jürgen Zimmer

Nicht das Rad neu erfinden!

Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes
reicht weiter, als PISA es verlangt

11

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse fragt der Autor
nach der Relevanz und Reichweite des mehrfach evaluierten
Situationsansatzes für heutige Bildungsansprüche.

Hans Rudolf Leu

Bildungs- und Lerngeschichten

Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags
im Elementarbereich

19

Der Beitrag stellt einige Ansätze zur Messung des Ertrags
von Bildungs- bzw. Selbstbildungsprozessen vor, wobei ins-
besondere auf die Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten
abgestellt wird.

Heinz Hengst

Vom Beiprogramm zum Programm

Zur Kontextualisierung informellen Lernens

26

Im Blickpunkt stehen einzelne Implikationen der Relativierung
formalen, institutionalisierten Lernens und der Einfluss der
Skripts der Medien- und Konsumindustrie auf nichtschulische
wie schulische Lernprozesse.

Anne Wihstutz

Arbeit von Kindern

Überforderung oder Chance zur Entwicklung
von Kompetenzen?

34

Die Autorin fragt nach der spezifischen Bedeutung von Arbeit
für die Kompetenzentwicklung von Kindern: Wie kann »Arbeit«
so kontextualisiert und strukturiert werden, dass sie sowohl
dem Bedürfnis der Kinder nach Autonomie als auch ihrer
Schutzbedürftigkeit gerecht wird?

Günther Dohmen

PISA als Anstoß für ein »natürlicheres« Lernen

39

Die selbst gesteuerte Aneignung von Wissen stellt eine
wesentliche Voraussetzung zur Lösung realer Aufgaben dar.
In der Wende zu lebenslangem Lernen sowie in der zu-
nehmenden Anerkennung informellen Lernens sieht der
Verfasser eine Tendenz zu »natürlicherem« Lernen.

Walter Hornstein

**Jugendhilfe und Bildung zu Zeiten der Bildungsreform
der 70er-Jahre und im Zeichen der PISA-Debatte**

Parallelen, Unterschiede, Entwicklungen **45**

Mit der PISA-Studie ist auch die Frage nach dem Beitrag der Jugendhilfe zur Bildung neu gestellt. Der Autor kritisiert den a-historischen Zuschnitt der aktuellen Debatte und verweist auf Erkenntnisse und Einsichten, wie sie durch eine Rekonstruktion historisch vergleichbarer Entwicklungsprozesse der Jugendhilfe gewonnen werden können.

Familie und Arbeit – »die Zeitfalle«

Karin Jurczyk interviewt Arlie Russell Hochschild **51**

Arlie Russell Hochschild plädiert für familiäre Entlastungen und wendet sich gegen eine individuelle Verrechnung der Kosten von Arbeit und familialer Pflege. Sie wirbt für gesellschaftliche Bündnisse zur Neuvermessung des Verhältnisses von Arbeitswelt und Familie.

Ingo Richter

»Männer und Frauen sind gleichberechtigt« **56**

Gegenstand der Erörterungen bildet der Gleichberechtigungsdiskurs in der Bundesrepublik Deutschland. Beim Durchgang durch differenztheoretische Positionen feministischer Kritik am Egalitarismus erfährt insbesondere die »dekonstruktivistische Wende« im feministischen Diskurs eine kritische Würdigung.

Claus J. Tully

Informalisierung und Kontextualisierung

Technische Netze im Alltag der »Generation @« **65**

Angesichts der Verbreitung von neuen »gadgets« hat der Terminus »Generation @« einen Beigeschmack von Wahrheit. Kann durch individuelle Kontextualisierungsleistungen eine sinnhafte und befriedigende Nutzung der neuen technischen Apparate eröffnet werden?

Claudia Franziska Bruner / Clemens Dannenbeck

Disability Studies in Deutschland

Zur Formierung eines Diskurses **69**

In der Auseinandersetzung mit der Rezeption der so genannten Disability Studies stehen Fragen nach ihrem Selbstverständnis und nach der Legitimation ihrer Forschungspraxis im Mittelpunkt.

74

Bildungs- und Lerngeschichten

Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich

Dr. Hans Rudolf Leu, geb. 1946, Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung im Deutschen Jugendinstitut; Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Sozialisationsforschung, Bildungsprozesse bei Kindern.

Aktuelle Veröffentlichungen: (zus. mit Christa Preisling) Bedingungen und Formen der Pluralisierung des Angebots von Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20, 2000, 2, S. 132–148; Partizipation in der Kinder- und Jugendkulturarbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) (Hrsg.): Kultur, Jugend, Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970–2000, Remscheid 2001, S. 401–412; Tageseinrichtungen für Kinder – Wege zur Institutionalisierung von Kindheit. In: Harald Uhlendorff / Hans Oswald (Hrsg.): Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche. Stuttgart 2002

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstraße 2
D-81541 München
E-Mail: leu@dj1.de

Neu an der aktuellen Bildungsdebatte in Deutschland ist der große Stellenwert, der dem Elementarbereich zugemessen wird. Während der gesellschaftliche Bildungsauftrag bisher immer sehr eng mit Schulen und Hochschulen verknüpft wurde, setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass bereits im frühen Kindesalter entscheidende Bildungsprozesse stattfinden. In verschiedenen Bundesländern werden zurzeit Rahmenpläne für den Bildungsauftrag im Elementarbereich erarbeitet, um günstigere Voraussetzungen für die Förderung dieser Bildungsprozesse zu schaffen. In der Fachdiskussion ist man sich weitgehend einig, dass dabei das für den Elementarbereich geltende Bildungsverständnis gewahrt bleiben soll: die Orientierung an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder, der Bezug auf konkrete Situationen und Tätigkeiten und ein ganzheitliches Verständnis von Lernen als Tätigkeit mit allen Sinnen. Allerdings ist es nicht einfach, die Qualität und den Ertrag solcher individuell sehr unterschiedlichen Bildungs- bzw. Selbstbildungsprozesse festzustellen. Dafür am aussichtsreichsten scheinen Verfahren zu sein, die sich auf die Prozessqualität konzentrieren und die Aktivität der Kinder in den Mittelpunkt stellen und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten beobachten und bewerten. Vorliegende Ansätze dazu werden kurz vorgestellt, wobei der Schwerpunkt auf der Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten liegt, wie sie in Neuseeland speziell für den Elementarbereich entwickelt wurden.

Bildung – eine zentrale Ressource moderner Gesellschaften

In unterschiedlichsten Diskursen wird schon seit Jahren die Bedeutung von Bildung als zentraler gesellschaftlicher Ressource hervorgehoben. Das gilt für den wirtschaftlichen Bereich, in dem gute Basisqualifikationen als entschei-

dende Voraussetzungen für die allseits geforderte Flexibilität und für die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen gefordert werden. Es gilt genauso für die Wahrnehmung der Staatsbürgerrolle in einer Gesellschaft, die von Wandel und Globalisierung geprägt ist, in der Offenheit sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen und mit Menschen aus anderen Kulturkreisen zusammenzuleben und erfolgreich zu kooperieren, eine immer größere Rolle spielen. Wie wichtig qualifizierte Bildungsverläufe für die kompetente Gestaltung des eigenen Lebens unter den komplexen und widersprüchlichen Anforderungen sind, ist durch zahlreiche Studien belegt. Das Gleiche gilt für die im Zuge struktureller Veränderungen des Sozialstaates geforderten neuen Formen der Beteiligung der Bürger am Gemeinwesen.

In den vergangenen Monaten hat diese Bildungsdiskussion in Deutschland verstärkt Auftrieb bekommen und eine neue Wendung genommen. Dabei spielen drei Publikationen bzw. Dokumente eine besondere Rolle. Das größte Aufsehen erregte die PISA-Studie. Sie bestätigte nicht nur den aus anderen internationalen Studien bereits bekannten Befund, dass deutsche Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften nicht gut abschneiden, sondern wies nach, dass die Jugendlichen aus dem Land der Dichter und Denker auch im sprachlichen Bereich, gefasst als Leseverständnis, weit hinten liegen. Gemeint ist damit nicht das Buchstabieren von Texten. Bei dem dahinter stehenden Begriff »Literacy« geht es darum, wie weit und wie gut jemand in der Lage ist, das Gelesene in sein Verständnis der Welt einzufügen, es zu beurteilen und gegebenenfalls daraus auch Konsequenzen für sein Handeln zu ziehen. Dazu kommt die nicht minder ernüchternde Botschaft, dass es dem Bildungssystem in Deutschland am schlechtesten gelingt, Unterschiede im Leistungsvermögen, die durch die soziale Herkunft der Jugendlichen bedingt sind, auszugleichen und so einen erkennbaren Beitrag zum hohen Ziel gleicher Chancen für alle zu leisten.

Unter bildungspolitischen Gesichtspunkten besonders bemerkenswert und in dieser Form auch neu ist die Feststellung der Experten, dass Maßnahmen zur Verbesserung dieser Situation bereits im Elementarbereich einsetzen müssen. Die gleiche Einschätzung finden wir in zwei anderen Dokumenten, die mit Blick auf die Bildungsdebatte zu nennen sind: die Empfehlungen des Forum Bildung und die Streitschrift »Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verständnis von Bildung und Jugendhilfe«, die das Bundesjugendkuratorium Anfang des Jahres veröffentlicht hat. Im ersten Themenkomplex seiner Empfehlungen hebt das Forum Bildung die große Bedeutung der frühen Förderung im Elementarbereich hervor und formuliert eine Reihe von Forderungen, damit auch in Deutschland die notwendige Förderung von Bildung in Kindertageseinrichtungen besser realisiert werden kann. Das Bundesjugendkuratorium fordert, dass Kinderkrippe und Kindergarten entgegen dem noch weit verbreiteten Ver-

ständnis nicht in erster Linie als entlastende Infrastruktur für Eltern zu sehen sind, sondern als Einrichtungen, die »ihre Ziele und ihre Praxis hauptsächlich an unverzichtbaren und später nicht mehr nachzuholenden kindlichen Bildungsprozessen zu orientieren haben« (a. a. O., S. 30).

Zur Bildungsdiskussion im Elementarbereich

Das Bildungsverständnis

Während die Fachdiskussion im Bereich der Kindertageseinrichtungen in den letzten Jahren ganz im Zeichen von Qualitätsfeststellung, -sicherung und -entwicklung stand, rückte in den letzten Monaten der Bildungsauftrag ganz in den Vordergrund. In verschiedenen Bundesländern wird an Bildungsplänen für diesen Bereich gearbeitet, um seinen Bildungsauftrag präziser zu fassen und festzulegen wie auch vom Anschein der Beliebigkeit zu befreien. Dabei gibt es bei Experten einen breiten Konsens, dass das Bildungsverständnis des Elementarbereichs gewahrt bleiben soll. Wichtig dafür ist ein »ganzheitliches« Verständnis von Lernen. Kinder lernen mit allen Sinnen. Ihr Lernen ist an konkrete Situationen und Tätigkeiten gebunden. Im Unterschied zu einem auf kognitive Leistungen zugespitzten Lernverständnis spielt für sie der soziale Kontext eine besondere Rolle. Zum einen geht es dabei um soziales Lernen, mit anderen Kindern und auch Erwachsenen zurechtzukommen, zu kooperieren, auf sie einzugehen, sich zu behaupten. Zum anderen entwickeln sich aber auch Sachinteressen aus alltäglichen, gesellschaftlich bestimmten, somit sozial geprägten Handlungssituationen heraus, wie das vor allem im Situationsansatz betont wird. Wichtig ist zudem, dass das Lernen aus Aktivitäten resultiert, denen das Kind mit Interesse freiwillig nachgeht. Um diesen Aspekt zu unterstreichen, wird in diesem Zusammenhang auch von Prozessen der Selbstbildung gesprochen. Mit dieser Bezeichnung soll nicht die große Bedeutung des sozialen Umfeldes und der Beziehungen sowohl zu Erwachsenen als auch zu Gleichaltrigen in Frage gestellt werden. Es geht darum, die Aufmerksamkeit auf die Anteile zu lenken, die das Kind an diesen hat. Die angemessene Wahrnehmung dieser Seite setzt ein genaues Erfassen und das Ernst-Nehmen der Sichtweise von Kindern, ihrer Interessen, Ideen, Vorstellungen und Kompetenzen voraus. Für eine gezielte Förderung dieser Selbstbildungsprozesse ist das von entscheidender Bedeutung.¹

Dieses Verständnis von Bildungs- und Lernprozessen und die Vorstellung vom Kind als aktivem Lerner, der sich aus freien Stücken seine Umwelt erobert und zu verstehen sucht, wird von der neueren Säuglings- und Kleinkindforschung bestärkt. Konstitutiv für Bildungsprozesse in diesem Alter ist, dass Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit Umwelt Sinn und Bedeutung suchen. Sie versuchen, ihre aktuellen Erfahrungen und Handlungsweisen mit Erfahrungen zu verknüpfen, die sie bereits früher als

bedeutsam erlebt haben. Gopnik et al. (2000) sprechen in diesem Zusammenhang vom »Forscher in der Krippe« und beschreiben die Art der Aneignung von Umwelt als eine Art wissenschaftliches Vorgehen: »Babys und Kleinkinder denken, beobachten und urteilen. Sie wägen Beweise ab, ziehen Schlüsse, experimentieren, lösen Probleme und suchen nach der Wahrheit« (S. 30). Auf diese Weise setzt sich das Kind in immer komplexerer Weise mit seiner Umwelt auseinander und entwickelt in seinem Bewusstsein zunehmend komplexere Vorstellungen von diesen Bezügen (vgl. Schäfer 1999). Zahlreiche Hinweise und Vorschläge für solche an konkreten Erfahrungen ansetzenden Lernprozesse enthält auch das Buch »Weltwissen der Siebenjährigen« von Donata Elschenbroich, das sich seit vielen Monaten auf den Bestsellerlisten hält.

Das Bundesjugendkuratorium macht in seiner Streitschrift »Zukunftsfähigkeit sichern!« (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001) deutlich, dass eine solche Sicht auf Bildung nicht nur für den Elementarbereich gilt, sondern insgesamt charakteristisch ist für die Bildungsangebote im Kinder- und Jugendhilfebereich, die in besonderer Weise geeignet sind, solche »eigen-sinnigen«, aus freiwilligen Tätigkeiten resultierenden Selbstbildungsprozesse zu fördern. Das Bundesjugendkuratorium weist auch darauf hin, dass diese Formen von Selbstbildung, die nicht an formale Bildungseinrichtungen gebunden sind, angesichts von gesellschaftlichem Wandel und der Forderung zu lebenslangem Lernen immer wichtiger werden. Und nicht zuletzt hebt auch die PISA-Studie die Bedeutung von Lernen als selbstreguliertem, zielorientiertem Prozess des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs hervor (Baumert et al. 2001, S. 28).

Der Elementarbereich und die Kinder- und Jugendhilfe haben eine Reihe guter Gründe, um an ihrer Vorstellung von Selbstbildung und an dem Bild vom Kind als aktivem Lerner festzuhalten. Die Betonung der Bedeutung individueller Interessen, der Unterschiedlichkeit und in gewisser Weise auch Beiläufigkeit von Bildungsprozessen hat auf der anderen Seite allerdings zur Folge, dass qualitative Differenzierungen besonders schwierig zu treffen sind.

Merkmale der Qualität von Selbstbildungsprozessen als Alternative zur Bestimmung von Lernzielen

Die Frage, wie der Bildungsertrag im Elementarbereich festgestellt und gezielt gefördert werden kann, ohne die genannten Besonderheiten von »Selbstbildung« zur Disposition zu stellen, ist nicht einfach zu beantworten. Nicht zweckmäßig scheinen Verfahren zu sein, mit denen Schulreife oder Schulfähigkeit durch eine Reihe von Fähigkeiten festgelegt wird, die ohne Berücksichtigung des weiteren Kontextes geprüft werden. Solche isoliert erfassten Wissens- und Fähigkeitskomponenten ohne Bezug auf Handlungsmuster scheinen nur sehr bedingt tauglich, um etwas über den erwartbaren Schulerfolg auszusagen. Crnik /

Lamberty (1994) kommen in einer Auswertung von zwei Jahrzehnten Forschung über Schulreife zum Schluss, dass es bislang weder theoretisch noch empirisch eine überzeugende Grundlage gibt, um zu entscheiden, welches die für Schulreife entscheidenden Fähigkeiten sind. Angesichts der vielfach festgestellten Unterschiede in den individuellen Verlaufsformen von Bildungsprozessen ist das auch nicht erstaunlich.

Bemühungen, dieses Problem durch die Präzisierung von Kriterien zu lösen, scheinen ungeeignet. Das führt lediglich dazu, dass die Liste von wünschenswerten Fähigkeiten anwächst. Auf die damit verbundenen Schwierigkeiten weist Eisner (2000) in einer der zwölf Lektionen hin, die er aus einem halben Jahrhundert Bildungsforschung in den USA zieht: Mit der Präzisierung von Vorgaben und Standards wächst deren Zahl sprunghaft an. Die Kapazitäten der Lehrer bzw. Erzieherinnen, die mit all diesen Kriterien umgehen sollen, werden dadurch heillos überfordert.²

Ein anderer Weg, sich diesem Problem zu nähern, führt über eine Beobachtung der Aktivitäten und Selbstbildungsprozesse der Kinder. Aus Erfahrung wissen wir, dass nicht jede Art von Tätigkeit in gleicher Weise geeignet ist, Kindern bildungsrelevante Erfahrungen zu vermitteln, durch die sie zunehmend differenziertere und tragfähigere Orientierungs- und Handlungsmuster erwerben. Dafür sprechen auch zahlreiche Untersuchungen, in denen Zusammenhänge beispielsweise zwischen Hyperaktivität oder auch sozial auffälligem Verhalten und Lernschwierigkeiten festgestellt wurden. Gerade wenn es darum geht, benachteiligte Kinder in ihren Selbstbildungsprozessen zu unterstützen, ist es besonders wichtig, solche Unterschiede zu kennen und zu wissen, wie damit umzugehen ist. Zudem ist sicherzustellen, dass die für Selbstbildung grundlegende Orientierung an Interessen und Fähigkeiten der Kinder handlungsleitend bleibt mit dem Ziel, Lernfelder inhaltlich wie auch vom Ablauf her so zu gestalten, dass sie die individuelle Bildungsbiografie nachhaltig stützen.

Bisher gibt es im Elementarbereich allerdings erst wenig Ansätze, in denen in dieser Weise die Aktivitäten und Bildungsprozesse der Kinder selber in den Mittelpunkt gestellt werden. Obschon unstrittig zu sein scheint, dass Lernprozesse, die vom Kind ausgehen, besonders wichtig sind, steht bei der Feststellung von pädagogischer Qualität in der Regel das Verhalten und Handeln der Erzieherin im Mittelpunkt. Erfasst wird, wie Erzieherinnen mit Kindern und ihren Interessen umgehen, Lernsituationen strukturieren und sich um Empathie und Zuwendung bemühen. Das sind wichtige Gesichtspunkte. Sie können aber nicht Verfahren ersetzen, welche die Erfahrungen und Aktivitäten der Kinder selber in den Mittelpunkt stellen.

Ein inzwischen weithin bekannter Ansatz, der explizit an der Beobachtung der Aktivitäten der Kinder ansetzt, um pädagogische Qualität zu bestimmen, wurde von Laevers et al. (1997) entwickelt. Dabei steht nicht im Vordergrund, was Kinder tun, sondern, wie sie etwas tun und

wie sie sich dabei fühlen. Laevers et al. gehen davon aus, dass die vertiefte, engagierte Beschäftigung mit einem Gegenstand und das damit verbundene Wohlbefinden wichtige Voraussetzungen für effektive und nachhaltige Lernprozesse darstellen.

Indikatoren für diese »Selbst-Bildungs-Qualität« der Aktivitäten von Kindern sind dementsprechend:

- wie sehr Kinder jeweils »bei der Sache sind«, sich nicht ablenken lassen,
- an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gehen,
- Neues entdecken und ausprobieren,
- dabei auch emotional beteiligt, freudig erregt und von der Sache begeistert sind,
- wie genau und sorgfältig sie arbeiten und
- wie viel Energie sie mobilisieren.

Mithilfe solcher Dimensionen kann der Begriff der Engagiertheit (»involvement«) konkretisiert werden. Die Beobachtung von Kindern unter diesen Gesichtspunkten zeigt, von welchen Aktivitäten sie besonders angetan sind und welche sie selten oder nie vertieft verfolgen. Darüber hinaus kann auch auf der Ebene der ganzen Gruppe festgestellt werden, unter welchen Bedingungen und bei welchen Tätigkeiten ein relativ großer Anteil von Kindern intensiv mitmacht bzw. »aussteigt«. Dieser Ansatz wird in verschiedenen europäischen Ländern und inzwischen auch in Deutschland (vgl. z. B. Mayr / Ulich 1999) praktiziert bzw. erprobt.

Eine andere Akzentuierung der Beobachtung ergibt sich, wenn nach Interessen und Themen von Kindern gefragt wird. Hierbei geht es darum wahrzunehmen, was sie beschäftigt, welchen Fragen sie nachgehen, welche Vermutungen sie haben, auf welche Weise sie Dinge zu klären suchen und welche Kompetenzen sie bei ihrer Eroberung der Umwelt einsetzen. Unter einem solchen Blickwinkel wurden in einem Projekt zum Konfliktverhalten von ein- bis sechsjährigen Mädchen und Jungen Anliegen und Auseinandersetzungsstrategien differenziert beobachtet und beschrieben (vgl. Dittrich et al. 2001³).

Nicht eingeschränkt auf Konflikt- und Aushandlungsprozesse wurden solche Selbstbildungsprozesse im Projekt »Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten« von INFANS untersucht und dokumentiert. In der kürzlich erschienenen Publikation »Künstler, Konstrukteure, Forscher« (Laewen / Andres 2002) werden zudem Leitlinien und Verfahren beschrieben, wie Erwachsene auf solche Selbstbildungsprozesse angemessen antworten können und umgekehrt auch Kindern Themen zuzumuten sind, von denen Erzieherinnen überzeugt sind, dass sie für die Bildungsbiografien der Kinder wichtig sind.

Ein weiterer und m. E. besonders geeigneter Ansatz zur Bestimmung der Lernrelevanz von Selbstbildungsprozessen ist die Arbeit mit Lerngeschichten nach Margaret Carr (2001). Carr setzt damit einerseits an einem Konzept von Selbstbildung an, strebt aber gleichzeitig eine Präzisierung der Aspekte an, die diese besondere Form des

Lernens auszeichnen, die auch als Grundlage von lebenslangem Lernen verstanden werden können. Außerdem erlaubt dieses Konzept, die Orientierung an der Art oder Qualität der Beschäftigung, die beim Ansatz von Laevers et al. im Vordergrund steht, mit Interessen, Handlungsstrategien und Deutungsmustern zu verknüpfen, die bei dem von INFANS entwickelten Zugang eine wichtige Rolle spielen. Dieses Konzept wird deshalb im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt.

Bildungs- und Lerngeschichten als Verfahren zur Dokumentation und Förderung von Selbstbildungsprozessen

Das Verfahren, Bildungsprozesse in Form von Lerngeschichten zu erfassen, wurde von Margaret Carr als Assessment-Instrument entwickelt, mit dem Lerndispositionen und Fähigkeiten von Kindern festgestellt und weiterentwickelt werden können. Sie hat ihren Ansatz in Auseinandersetzung mit herkömmlichen Testverfahren entwickelt, bei denen ohne Bezug zu spezifischen Situationen und Handlungen definierte Fähigkeiten von Kindern erfasst werden. Im Unterschied dazu hebt Carr die Bedeutung von Interessen und Absichten hervor. Die Einsicht, dass Kinder Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen nicht ohne innere Beteiligung erwerben und ihnen nicht »einzutrichtern« sind, greift sie auf, indem sie Strategien der Auseinandersetzung mit Umweltgegebenheiten in den Mittelpunkt rückt, mit denen Kinder Wahrnehmungen entziffern, Handlungen planen, Schwierigkeiten und Hindernisse identifizieren, Fragen stellen, sich die nötigen Informationen

und Mittel beschaffen und Ähnliches mehr. Individualität und Eigensinnigkeit sind in dieser Perspektive konstitutiver Bestandteil von Lernprozessen.

Lerndispositionen als Indikatoren für die Selbstbildungsrelevanz von Aktivitäten

Lerngeschichten entstehen aus der Beobachtung von Alltagssituationen. Wichtige strukturierende Gesichtspunkte sind dabei fünf Arten von »Lerndispositionen«, die als grundlegende Voraussetzung für Lern- und Bildungsprozesse zu verstehen und die schon sehr früh bei Kindern als Merkmale ihrer Auseinandersetzung mit und Aneignung von Umwelt zu beobachten sind.

Eine erste solche Lerndisposition besteht darin, dass Kinder an etwas Interesse zeigen, sich Dingen oder Personen aufmerksam zuwenden, sich damit auseinandersetzen und so auch Kenntnisse bzw. Fähigkeiten erwerben. Solche Interessen müssen keineswegs nur im Bereich von kognitivem Verstehen liegen. Genauso gut kann es beispielsweise um körperliche, künstlerische oder soziale Aktivitäten gehen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf etwas einzulassen, sich für eine gewisse Zeit einem bestimmten Thema zu widmen und sich damit auch ein Stück weit zu identifizieren; die Regung, sich dafür zu interessieren und damit auskennen zu wollen, als eigene wahrzunehmen.

Eine dritte Lerndisposition ist die Fähigkeit, auch bei Schwierigkeiten und Unsicherheiten eine Tätigkeit weiterzuführen. Es geht dabei auch um Fähigkeiten und Wissen zur Formulierung von Fragen und Entwicklung von Problem-

lösungen samt der Erfahrung, dass Fehler unter Umständen ein wesentlicher Bestandteil von Problemlösungen sind.

Als Viertes geht es darum, sich mit anderen auszutauschen, Ideen und Gefühle auszudrücken und sich selber als jemand wahrzunehmen, der sich anderen mitteilt. Das setzt auch voraus, dass Kinder etwas zu sagen haben und gehört werden.

Als eine weitere Lerndisposition nennt Carr die Übernahme von Verantwortung. Dazu gehört die Bereitschaft, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen und eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Unrecht zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen oder um Rat gefragt zu werden.

Inwiefern in den Tätigkeiten der Kinder diese Dispositionen zum Tragen kommen, ist ein wesentlicher Indikator für die »Bildungsrelevanz« ihres Tuns. Dabei ist davon auszugehen, dass sie sich als Ergebnis einer solchen interessierten und engagierten Auseinandersetzung mit äußeren Anforderungen, ganz im Sinne von Selbstbildungsprozessen, auch wichtige Fertigkeiten und Wissen aneignen.

Die Arbeit mit Lerngeschichten

Mit Lerngeschichten soll in Form einer Serie qualitativer »Schnappschüsse« dargestellt werden, inwiefern in den Aktivitäten eines Kindes die genannten Lerndispositionen zum Ausdruck kommen. Eine Anzahl solcher Lerngeschichten eines Kindes wird über einen bestimmten Zeitraum erfasst und als narratives Muster, als eine Form von Erzählung verstanden. Die Arbeit mit diesen Lerngeschichten umfasst vier Arbeitsschritte: Beschreiben, Diskutieren, Dokumentieren und Entscheiden.

Im Vordergrund der Beschreibung stehen die Interessen und Aktivitäten des jeweiligen Kindes. Berücksichtigt wird in der Beschreibung aber auch, vor welchem Hintergrund und in welcher gegenständlichen und sozialen Umwelt sich das Kind bewegt und handelt. Die genannten Lerndispositionen sind dabei wichtige Gesichtspunkte zur Strukturierung der Beobachtungen. Es geht darum, Themen oder Aktivitäten zu entdecken, die Kinder besonders interessieren; zu beobachten, bei welchen Aktivitäten und Personen sie sich engagieren, wie sie mit Schwierigkeiten umgehen und womit sie herausgefordert werden können; wo sie einen bedeutungsvollen und kreativen Zugang zu Sprache und Kommunikation finden, wo sie an gemeinsamen Aufgaben arbeiten, sich um das Zusammenleben in der Einrichtung kümmern, Verantwortung übernehmen. Festzuhalten ist auch das Wissen und die Fähigkeiten, die notwendig sind, um bestimmten Interessen erfolgreich nachzugehen. Gegebenenfalls sind auch die Ziele und Ideen aufzunehmen, die Erzieherinnen mit einem bestimmten Angebot verbinden.

Die beobachteten Handlungssequenzen werden im Team diskutiert und mit den Beobachtungen des gleichen Kindes durch andere Erzieherinnen verglichen. Sie werden aber auch mit den Kindern selbst und mit den Eltern besprochen. Ziel ist es, übereinstimmende Deutungen zu finden und dabei auch die Erfahrungen der Eltern und die Sicht der Kinder auf ihr eigenes Lernen einzubeziehen. Zugleich wird damit besprechbar und transparent, worin die Besonderheiten und Ergebnisse von Selbstbildungsprozessen liegen. Nicht zuletzt wird damit sowohl den Eltern als auch dem Kind vermittelt, welcher Wert seinem Lernen beigemessen wird.

Die durch Beobachtung gewonnenen Beschreibungen sowie deren Diskussion werden dokumentiert, um den Blick für wichtige Formen kindlichen Lernens zu schärfen und um es wirkungsvoll zu unterstützen. Für jedes Kind wird ein Ordner angelegt, in dem diese Dokumente gesammelt werden. Dazu gehören auch Hinweise, welches nach Ansicht der Erzieherin der zentrale Punkt einer Geschichte ist. Es geht um Fragen wie: »Was hat das Kind in dieser Situation gelernt?« – »Wie können die Interessen, Fähigkeiten, Strategien, Dispositionen des Kindes so gefördert werden, dass sie noch komplexer werden und von ihm auch in andere Bereiche und auf andere Aktivitäten übertragen werden können?« Abgesehen von diesen Unterlagen enthält der Ordner weitere Dokumente: Arbeiten, Geschichten und Kommentare der Kinder, Fotografien, womöglich auch Beiträge, in denen die Eltern ihre Sicht auf die Bildungsprozesse des Kindes darstellen. Auf diese Weise werden Kinder und Eltern auch in die Aufgabe der Dokumentation einbezogen.

Der entscheidende Punkt für die Erziehung und Bildung ist der vierte Schritt, die Entscheidung darüber, was das Kind als Nächstes braucht oder welches Projekt als Nächstes ansteht, wie die Lernumgebung beschaffen sein

muss, um dem Kind ein Voranschreiten in seiner Entwicklung zu ermöglichen und welche individuelle Unterstützung oder Herausforderung das Kind braucht. Neben Planungen über die aktuelle Situation hinaus geht es dabei auch um spontane Entscheidungen: zum einen als Antwort auf die Initiativen des Kindes, zum anderen aber auch als Initiative oder Intervention der Erzieherin. Es geht hier um Strategien, wie sie ganz ähnlich im Projekt von INFANS »Zum Bildungsauftrag von Kindertagesstätten« mit den Begriffen »Themen der Kinder beantworten« und »Kindern Themen zumuten« bezeichnet und näher ausgeführt werden (vgl. Laewen / Andres 2002, S. 124 ff.).

Vorzüge von Bildungs- und Lerngeschichten

Die Erzieherin erhält einen systematischen Einblick in die individuellen Lernschritte des Kindes und kann so weitere Bildungsschritte gezielt unterstützen, indem sie dem Kind Handlungsmöglichkeiten anbietet, durch die es mit seinen je besonderen Kompetenzen herausgefordert, aber nicht überfordert wird. Ausgangspunkt für die Vorbereitung von Entwicklungsschritten sind die Kompetenzen und Stärken, über die das Kind verfügt.

Das betreffende Kind ist an der Gestaltung seiner Bildungs- und Lerngeschichte unmittelbar beteiligt. Was das Kind macht, gestaltet, zeichnet oder auch seine sprachlichen Äußerungen werden unter seiner Beteiligung in die Dokumentation aufgenommen. Es erfährt dadurch, dass seine Aktivitäten nicht einfach beliebiger Zeitvertreib sind, sondern Bedeutung haben und wert sind, festgehalten zu werden.

Beteiligt werden auch die Eltern, indem sie Beispiele und Beobachtungen von Lernprozessen aus ihrem Alltag mit dem Kind einbringen. Erfahrungen aus Großbritannien zeigen, dass diese Methode ungewöhnlich gut geeignet ist, eine Brücke zu den Eltern zu schlagen. Sie sind am Lernen ihrer Kinder sehr interessiert und deshalb auch zur Kooperation bereit, zumal wenn sie als Experten für ihre Kinder angesprochen und ernst genommen werden. Dadurch kommt es zu einem Austausch zwischen Erzieherinnen und Eltern, der für nachhaltige Effekte der Unterstützung von Bildungsprozessen im Elementarbereich gerade bei Kindern aus benachteiligten Familien von größter Bedeutung ist.

Nicht zuletzt aber sind diese Lerngeschichten ein Verfahren, das der kontextuellen Einbindung, der Individualität und dem Eigensinn von kindlichen Lern- und Bildungsprozessen Rechnung trägt, gleichwohl aber Aussagen über die Qualität dieser Lernprozesse und über Lernfortschritte erlaubt. Im Zuge der wachsenden Einsicht in die Bedeutung des Elementarbereichs erscheint es unabdingbar, diese besonderen Bildungsprozesse transparent und nachweisbar zu machen. Erst dadurch wird auch eine gehaltvolle Erörterung der Bildungsqualität möglich. Zugleich liegt darin eine zentrale Voraussetzung für eine gezielte Förderung von Kindern mit vergleichs-

weise ungünstigen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungsbiografie.

Schließlich dürften diese Bildungs- und Lerngeschichten auch für die Schule von Interesse sein, in welche die Kinder eintreten. Auch in der schulischen Fachdiskussion spielt das Bild vom Kind als kompetentem Lernenden inzwischen eine erhebliche Rolle und wird Wert darauf gelegt, diese Kompetenz angemessen wahrzunehmen und anzuerkennen (vgl. Speck-Hamdan 2001). So könnte auch die Kooperation zwischen Kindergarten und Schule gewinnen, indem auf der einen Seite für die Schule deutlicher erkennbar wird, womit sie rechnen kann, sie auf der anderen Seite aber auch Hinweise erhält, wo sie sich selber auf Veränderungen einlassen sollte.

Die qualifizierte und differenzierte Feststellung von Lerndispositionen und bildungsrelevanten Aktivitätsmustern und Wissensbeständen durch die Erhebung und Dokumentation von Lerngeschichten ist ein anspruchsvolles Verfahren. Es setzt eine sorgfältige Beobachtung, die Offenheit für den Austausch über das Beobachtete mit anderen und die nötigen Kenntnisse zur folgerichtigen Planung bildungsförderlicher Maßnahmen voraus. Das erfordert neben Kompetenz und Motivation bei den Erzieherinnen auch Rahmenbedingungen, die Zeit für Beobachtungen, Auswertungen und Teamgespräche lassen, Bedingungen mithin, die dem gegenwärtigen Sparkurs der öffentlichen Haushalte entgegenstehen. Andererseits sind solche Maßnahmen unabdingbar, wenn die derzeit mit Nachdruck geforderte Verbesserung der Bildungsqualität im Elementarbereich umgesetzt werden soll.

Wie immer die Programmatik der Bildungspläne, die zurzeit entworfen werden, aussehen mag: Entscheidend für deren Umsetzung ist die konkrete pädagogische Arbeit vor Ort und der Austausch zwischen Erzieherinnen und Kindern. Dass dabei eine sorgfältige Beobachtung und Beachtung kindlicher Lern- und Selbstbildungsprozesse eine zentrale Rolle spielen, steht außer Frage. Die Arbeit mit Bildungs- und Lernbiografien, die diesen Aspekt ins Zentrum stellt, hat dabei den großen Vorteil, dass sie nicht bereits für den Einstieg ein umfangreiches theoretisches Wissen voraussetzt, sondern an der Beobachtung und Beschreibung konkreter Handlungsmuster der Kinder ansetzt, über die ein regelmäßiger Austausch im Team erfolgt. Bei einer entsprechenden fachlichen Unterstützung ist sie dadurch in besonderer Weise für ein »learning by doing« geeignet. Auch wenn das ganze Spektrum der damit verbundenen Möglichkeiten und Anforderungen nicht auf Anhieb realisiert werden kann, wird die Qualität der pädagogischen Arbeit allein schon dadurch gewinnen, dass Erzieherinnen Kinder und ihre Lernprozesse systematischer beobachten. Außerdem zeigt sich, dass Erzieherinnen, die sich auf diesen Weg des Erforschens und Erkundens der Lerngeschichten und Bildungsbiografien der Kinder einlassen, diese neue Sicht und die damit verbundenen Erfahrungen außerordentlich schätzen und mit

Kreativität und Engagement Wege finden, um ihre Arbeit entsprechend einzurichten.

Anmerkungen

- 1 Wie diese Selbstbildung systematisch mit dem Auftrag der Erziehung zu verknüpfen ist, hat Hans-Joachim Laewen verschiedentlich dargestellt (vgl. z.B. Laewen / Andres 2002, S. 124 ff.).
- 2 »As objectives and standards become more precise they proliferate and when they proliferate, they swamp teachers' capacities to deal with them.«
- 3 Ergänzend zu dieser Buchpublikation (wahlweise mit Video) werden im Herbst 2002 im Beltz-Verlag Materialien zur Fortbildung in diesem Themenfeld (auch mit Video bzw. CD) veröffentlicht.

Literatur

- Baumert, Jürgen et al.:** Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.):** Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Berlin 2001
- Carr, Margaret:** Assessment in Early Childhood Setting. Learning Stories. London 2001
- Crnic, Keith / Lamberty, Gontran:** Reconsidering School Readiness: Conceptual and Applied Perspectives. In: Early Education and Development 5, 1994, 2, S. 91–105
- Dittrich, Gisela / Dörfler, Mechthild / Schneider, Kornelia:** Wenn Kinder in Konflikt geraten. Neuwied 2001
- Eisner, Elliot W.:** Those Who Ignore the Past ...: 12 »Easy« Lessons for the Next Millenium. In: Journal of Curriculum Studies 32, 2000, 2, S. 343–57
- Elschenbroich, Donata:** Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München 2001
- Gopnik, Alison / Kuhl, Patricia / Meltzoff, Andrew:** Forschergeist in Windeln. Wie Ihr Kind die Welt begreift. Kreuzlingen, München 2000
- Laevers, Ferre et al. (Hrsg.):** Die Leuveners Engagiertheits-Skala für Kinder. LES-K. Erkelenz. Fachschule für Sozialpädagogik, 1997
- Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate:** Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied, Kriftel, Berlin 2002
- Mayr, Toni / Ulich, Michaela:** Kinder gezielt beobachten – Die Engagiertheit von Kindern in Tageseinrichtungen. In: kita-aktuell (BY), 1999, 2
- Schäfer, Gerd E.:** Frühkindliche Bildungsprozesse. Herausforderungen einer Pädagogik der Frühen Kindheit. In: Neue Sammlung, 39, 1999, 2, S. 213–226
- Speck-Hamdan, Angelika (2001):** Schulanfänger: Könnner? – Debütanten? In: Gabriele Faust-Siehl / Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt am Main. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 16–29